

Olbertz, Jan-Hendrik

Bildungspolitik. Ein Erfahrungsbericht

*Hansel, Toni [Hrsg.]: Werterziehung im Fokus schulischer Bildung. Freiburg : Centaurus 2009, S. 125-132.
- (Schulpädagogik; 8)*



Quellenangabe/ Reference:

Olbertz, Jan-Hendrik : Bildungspolitik. Ein Erfahrungsbericht - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: Werterziehung im Fokus schulischer Bildung. Freiburg : Centaurus 2009, S. 125-132 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-36047 - DOI: 10.25656/01:3604

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-36047>

<https://doi.org/10.25656/01:3604>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Werterziehung im Fokus schulischer Bildung

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Freiburg 2009

Der Herausgeber, Prof. Dr. Toni Hansel, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8255-0753-4

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlag & Media KG, Freiburg 2009

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Titisee-Neustadt
Satz: Vorlage des Herausgebers

Zum Inhalt

VORWORT	5
---------------	---

„Neue“ - „Alte“ Themen?

KLAUS HOCK	11
------------------	----

1 GRÜßWORT DES REKTORS DER UNIVERSITÄT ROSTOCK: WERTERZIEHUNG – EINE NEUE AUFGABE DER SCHULE?	11
--	----

TONI HANSEL.....	15
------------------	----

2 WERTERZIEHUNG UND MODERNE	15
2.1 Viele offene Fragen – kaum verlässliche Antworten!	15
2.2 Gesellschaftliche Eckpunkte der Wertedebatte.....	16
2.3 Literatur.....	25

HANS-WERNER JENDROWIAK	27
------------------------------	----

3 KOMPETENT UND GEBILDET DURCH ERZIEHUNG – DER WEG ZUM GEBILDETEN MENSCHEN.....	27
3.1 Grundlagen der Erziehung.....	27
3.2 Erziehung als Ganzheitsprinzip	34
3.3 Erziehung begründet Bildungsqualität	37
3.4 Literatur.....	48

Ist Werterziehung eine moralische Kategorie?

MARKUS SCHMITZ51

- 4 WAS IST WAHRHEIT? THEORETISCHE GRUNDLEGUNG MIT EINER
ANMERKUNG ZUR PÄDAGOGISCHEN RELEVANZ51

DIETER NEUMANN..... 65

- 5 ZUR NATUR DER MORAL – DAS PROBLEM DER WERTE-ERZIEHUNG
IN DER SCHULE.....65

Verantwortung der Politik für schulische Werterziehung

JÖRG-DIETER GAUGER81

- 6 VERANTWORTUNG DER POLITIK FÜR WERTORIENTIERTE ERZIEHUNG IN
EINER WERTRELATIVEN ZEIT81

- 6.1 „Bewerten“ als anthropologische Grundgegebenheit.....81
- 6.2 Werte und Wertedebatten.....81
- 6.3 Wertedebatten als Krisen – und Verlustdebatten.....83
- 6.4 Was verbirgt sich hinter dieser Suche nach „Werten“?86
- 6.5 „Werte“ als Sammel- und Signalbegriff90
- 6.6 „Wertekataloge“ und das Problem der Umsetzung.....91
- 6.7 „Werterziehung“ in Landesverfassungen und Parteiprogrammen93
- 6.8 Theorie und Minimalprogramm?.....100
- 6.9 Erziehen in einer „wertlosen“ Welt?.....102
- 6.10 Die grundlegende Bedeutung der Familie111
- 6.11 Anhang.....112

JAN-HENDRIK OLBERTZ	125
----------------------------------	------------

7 BILDUNGSPOLITIK – EINE ERFAHRUNGSBERICHT	125
--	-----

Werterziehung und Sprache

RALPH MOCIKAT.....	135
---------------------------	------------

8 DEUTSCHE SPRACHE IN SCHULE UND WISSENSCHAFT	135
---	-----

JOSEF KRAUS	147
--------------------------	------------

9 BILDUNGSOFFENSIVE DURCH STÄRKUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE	147
--	-----

9.1 <i>Sünden wider den Deutschunterricht</i>	<i>148</i>
---	------------

9.2 <i>Muttersprache: Basis für Persönlichkeitsentwicklung und Identität</i>	<i>150</i>
--	------------

9.3 <i>Offensive für Schulbibliotheken.....</i>	<i>151</i>
---	------------

9.4 <i>Denglisch als Protzsprache der „Bildungs“-Politik</i>	<i>152</i>
--	------------

Werterziehung und Lebenszusammenhang

WINFRIED HOLZAPFEL	155
---------------------------------	------------

10 DER SCHULLEITER – DIE INNENSEITE EINES AMTES	155
---	-----

10.1 <i>Innere Prinzipien und oberster Zweck.....</i>	<i>156</i>
---	------------

10.2 <i>Äußere Prinzipien und differenziertes Regelwerk.....</i>	<i>159</i>
--	------------

10.3 <i>Innere Prägung und pädagogischer Takt.....</i>	<i>162</i>
--	------------

10.4 <i>Der Freiraum des Lehrers und das Vergnügen an Fortbildung</i>	<i>163</i>
---	------------

10.5 <i>Persönliche Reflexionen und professionelle Distanz.....</i>	<i>165</i>
---	------------

10.6 <i>Schulalltag und pädagogischer Optimismus.....</i>	<i>170</i>
---	------------

10.7 <i>Leitbild und Perfektibilität.....</i>	<i>174</i>
---	------------

FRANK HAACKER / FRANK STEFAN BECKER.....	177
---	------------

11 WAS HEUTE VON INGENIEUREN VERLANGT WIRD – UNTERSCHIEDLICHE WERTE UND NORMENKOMPETENZEN VON MITARBEITERN UND IHRE RELEVANZ FÜR DEN EINSATZ IN DER UNTERNEHMERISCHEN PRAXIS.....	177
---	-----

11.1 Einleitung.....	178
11.2 Elektromarkt und Arbeitsumfeld.....	183
11.3 Einsatzbereiche für Ingenieure.....	186
11.4 Benötigte Fähigkeiten: Die Sicht der Berufsanfänger.....	188
11.5 ZVEI-Umfrage zu den Wünschen der Unternehmen.....	190
11.6 Weitere Befragungen von Unternehmensvertretern	195
11.7 Internationalisierung.....	198
11.8 Karriereanforderungen: Einstieg und Aufstieg	201
11.9 Zusammenfassung	204
11.10 Literatur.....	204

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	207
------------------------------------	------------

NAMENSREGISTER	209
-----------------------------	------------

AUTORENREGISTER.....	213
-----------------------------	------------

7 Bildungspolitik

Ein Erfahrungsbericht

Im Frühjahr 2002, als ich wenige Tage im Amt war, erlebte ich meine erste Kultusministerkonferenz, und zwar hier in Eisenach, direkt auf der Wartburg. Ich verließ die Konferenz mit dem nagenden Zweifel, ob ich nicht einen Fehler gemacht hatte, meinen Lehrstuhl zu verlassen, um in die Politik zu wechseln. Es gab Streit dort, man redete aneinander vorbei, und Ideologie ersetze Sachargumente. Inzwischen jedoch scheint die Kultusministerkonferenz durch Pisa geläutert zu sein. Die empirischen Befunde über unsere Schulen haben die Bildungspolitik in Deutschland zur Besinnung gebracht, die Diskussion über Bildungsstandards in Gang gesetzt und ganz maßgeblich eine pragmatische Lösungssuche ausgelöst. Die Debatten unter den Kultusministern verlaufen seitdem überwiegend sachlich und ergebnisorientiert, auch wenn es sich noch oft genug als schwierig erweist, länderübergreifende Regelungen zu verabreden und in der Praxis einzuhalten.

Geblieben ist die Sorge, dass wir unsere Vorstellung darüber, was eine gute Schule ist, auf die Frage reduzieren, ob sie Pisa-taugliche Ergebnisse aufzubieten imstande ist oder nicht. So wichtig der Aufschwung der empirischen Bildungsforschung mit regelmäßigen und vor allem vergleichenden „Outputanalysen“ auch ist, so klar muss auch sein, dass damit nur ein ganz bestimmter Ausschnitt messbarer Kompetenzzuwächse betrachtet werden kann. Viele Schlussfolgerungen in Bezug auf eine gute Schule – z.B. Atmosphäre, Erziehung, Klima, Anregungspotential usw. – lassen sich auf dieser Grundlage gar nicht ziehen. Bildung geht über messbare Ergebnisse dieser

Art hinaus, und auch bloße Gesichtspunkte ihrer Verwertbarkeit im Erwerbsleben bieten keine hinreichende Grundlage für den notwendigen Diskurs über Schulqualität. Hier in Thüringen kann man in diesem Zusammenhang Friedrich SCHILLER aufrufen, und zwar seine Antrittsrede von 1789 „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“. Bildung kann letztlich nur um der Person willen und zu keinem anderen Zweck stattfinden.

Trotzdem müssen wir empirische Befunde ernst nehmen, denn sie geben Aufschluss über wichtige Segmente schulischer Leistungen und Ergebnisse. So hoch der gute alte Bildungsbegriff in seinem klassischen Sinn zu halten ist, so müssen doch die Schülerinnen und Schüler im anschließenden Berufsleben mit der Bildung, die sie in der Schule erfahren haben, etwas anfangen können, und zwar auch im ganz praktischen Sinn. Das setzt voraus, dass die jungen Menschen über Grundwissen verfügen, Lernmethoden beherrschen und in der Lage sind, soziale Verantwortung zu übernehmen.

Wenn man sich nicht nur die Pisa-Ergebnisse anschaut, sondern auch einmal die OECD-Studien, dann ist schnell zu sehen, dass es sich dabei oft um den Vergleich rein statistischer (quantitativer) Parameter handelt. Daraus *qualitative* Schlüsse zu ziehen, wie es in der politischen Auseinandersetzung und in den Medien immer wieder geschieht, sind schlichtweg unzulässig. Die Untersuchungen der OECD machen Systeme allenfalls formal und strukturell, aber nicht in Bezug auf qualitative Merkmale wie schulische Leistungen, Perspektiven der Schülerinnen und Schüler oder soziale Zusammenhänge vergleichbar.

Ich möchte deswegen die Frage in den Mittelpunkt stellen, welche Ursachen wir für das anfangs relativ schlechte Abschneiden Deutschlands bei solchen internationalen Schulvergleichsstudien in Betracht ziehen müssen und was man mit moderner Bildungspolitik unternehmen kann, um Abhilfe zu schaffen.

Folgende Gründe sind hier m.E. bedeutsam. Zunächst scheint die gegenwärtige Dynamik gesellschaftlicher Entwicklungs-, Wandlungs- und Modernisierungsprozesse das vergleichsweise konstante und beharrliche System Schule zunehmend zu überfordern. Rasante Wandlungen der Gesellschaft wirbeln dieses System Schule immer

wieder durcheinander. Hinzu kommt, dass die offene, plurale Welt, die wir uns alle gewünscht haben, auch ihren Preis verlangt. Von der Demokratie lässt sich nur profitieren, wenn man im konstruktiven Sinne handlungsfähig ist. Ich meine die Vielfalt der Optionen für die jungen Menschen, unter denen sie mit einem Maß an Freiheit auswählen können, das in früheren Zeiten so nicht vorstellbar war. Das jedoch setzt voraus, dass ihnen die notwendige Qualifikation vermittelt wird, die ein verantwortungsbewusster Gebrauch der Freiheit voraussetzt (und ohne die sie gar nicht existieren kann). Nur so können sie aufgeklärt und kompetent ihre Wahl treffen und Freiheit an sich selbst verwirklichen. Das große Problem besteht aber darin, dass viele junge Leute nicht fit für die Freiheit sind, dass ihnen oft wichtige Orientierungskordinaten fehlen.

Unser plurales Wertesystem ist immer wieder der Gefahr ausgesetzt, beliebig und damit labil zu werden. Grundwerte wie Freiheit oder Gerechtigkeit sind eben schlecht im Plural vorstellbar. Zum Beispiel brauchen auch multikulturelle Orientierungen eine kulturelle Basis (ohne Kenntnis des Eigenen wird alles Fremde eher als Bedrohung denn als willkommene Weitung des eigenen Horizonts erlebt). Das heißt, solche für die Demokratie unverzichtbaren Orientierungen werden in kultureller „Bodenlosigkeit“ nicht funktionieren. Kulturelle Vielfalt ist etwas anderes als kulturelle Beliebigkeit, die nur dazu führt, dass viele junge Menschen die Freiheit nicht als Lust, sondern als Last empfinden, oder sie - wie Schleiermacher es einmal formulierte - als Freiheit *von etwas*, aber nicht *zu etwas* interpretieren.

Ich halte das für eines der größten Probleme gerade in den Schulen, weshalb ich so großen Wert auf die Werteerziehung, auf den Religions- und Ethikunterricht lege. Inzwischen erreichen wir in Sachsen-Anhalt 86 % und an den Grundschulen sogar 98 % der Schülerinnen und Schüler mit diesem wertebildenden Unterricht. Das mag für Kollegen aus den alten Ländern völlig selbstverständlich sein, aber dies alles im Osten neu aufzubauen, noch dazu mit einem solchen Erfolgsgradienten, ist eine beachtliche Leistung.

Der zweite Punkt, der uns in diesem Zusammenhang interessieren muss, ist ein verfehlter öffentlicher Diskurs über das Kind bzw. die Kindheit sowie über die Rolle

der Institution Schule. Gerade letztere ist seit den 70er Jahren immer wieder als Erwartungsinstanz für die Lösung aller denkbaren gesellschaftlichen Probleme in Anspruch genommen worden. Mit jeder neu wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung ist seitdem eine erweiterte Aufgaben- und Zuständigkeitsbeschreibung an die Schulen einhergegangen. Dass dies die Schule von ihrem Kerngeschäft nur abbringen und am Ende überfordern kann, ist kaum überraschend. Hinzu kommt, dass der Blick auf das lernende Kind nicht selten aus Projektionen einer neurotischen Erwachsenenwelt heraus geworfen wird. Die Kinder sind aber nicht (und die Schule schon gar nicht) dafür da, die Probleme der Erwachsenenwelt zu lösen oder unserem Weltschmerz abzuhelpen, sondern sie soll die Kinder stärken. Dann kann man getrost darauf vertrauen, dass starke Kinder eines Tages auch eine starke Gemeinschaft bilden werden. Nicht mehr und nicht weniger macht eine gute Schule aus. Auch unser Begriff vom kindlichen Lernen ist oft eher von abstrakten Wunschvorstellungen und Idealisierungen des Aufwachsens geprägt als von wissenschaftlich gesichertem Wissen über Kinder. Kompensationen aus einer enttäuschten Erwachsenenwelt münden fast immer in Ideologie, aber nicht in einen aufgeklärten Kindheitsbegriff. Nicht ohne Grund hat schon Sigmund FREUD auf die „strahlende Intelligenz“ von Kindern aufmerksam gemacht.

Was mir z.B. auffällt, sind solche verräterischen Sprachregelungen, wonach man die Kinder „dort abholen“ solle, wo sie gerade sind. Dieses Bild offenbart nicht nur ein falsches, im Grunde geringschätzendes Verständnis vom Kind, sondern birgt dann natürlich auch die Gefahr, die Aufgabe des Pädagogen entsprechend geringschätzend zu begreifen. Eigentlich müssten wir doch die Voraussetzungen dafür schaffen, dass das Kind von dort, wo es ist, zu uns kommt, anstatt uns selbst zu einem Stand „zurück“ zu begeben, von dem wir es „abholen“.

Übrigens finde ich es sehr ermutigend, dass derzeit vor allem die neurowissenschaftliche Hirnforschung Interesse am Geheimnis des Lernens entwickelt hat. Durch moderne Messtechniken gelangt sie zu Schlussfolgerungen, die mit jahrhunderteltem Erfahrungswissen über gelingende Erziehung übereinstimmen. Danach entwickelt sich das kindliche Gehirn dann am besten, wenn das Kind gefordert und

gefördert wird, wenn es behütet aufwächst, sich frei entfalten kann, aber neben den Möglichkeiten auch die Grenzen seines Handelns erleben kann.

Vor allem kommt die Hirnforschung zu dem Ergebnis, dass das Kind Beziehung, Bindung und Zuwendung braucht. Es muss ihm etwas zugetraut, aber auch abverlangt werden. Ihm müssen gelegentlich Grenzen gezogen werden, auch damit es eine Ahnung davon entwickelt, dass es uns wichtig ist. Und es muss elementare Kompetenzen erwerben können, damit es kommunikationsfähig wird. Pisa hat ja u.a. festgestellt, dass Eltern und Kinder kaum noch miteinander reden, schon gar nicht über Erlebnisse aus der Schule. Ein Grund dafür liegt wiederum in der Überfrachtung und mangelnden lebenspraktischen Relevanz der Lehrpläne. Worüber sollen Eltern und Kinder miteinander reden, wenn die Kinder nach Hause kommen und Dinge erzählen, von denen ihre Eltern noch nie etwas gehört haben, die sie auch nicht verstehen, geschweige denn wirklich für sinnvoll halten?

Ich begrüße es sehr, dass die Neurowissenschaften jedenfalls viele gute Gründe dafür liefern, dass sich die Schule sich wieder auf ihr Kerngeschäft besinnt. Dieses Kerngeschäft ist vor allem guter Unterricht in einer freundschaftlichen, aber verbindlichen Atmosphäre mit entsprechenden Rückkopplungen und Bestärkungen. Übrigens gehört dazu auch gute Ordnung, denn sie schafft Koordinaten und gibt den Kindern Sicherheit, sich unbelastet den Dingen zuzuwenden, die ihr Interesse finden.

Auch guter Unterricht setzt gute Ordnung voraus. Als ich kurze Zeit im Amt war, bekam ich eine Beschwerde von einer Lehrerin, die von einem Schulamtsdezernenten aus dem Unterricht herausgeholt worden war, weil er irgendetwas mit ihr besprechen wollte. Ich war (und bin) der Auffassung, dass dies außerhalb des Unterrichts zu geschehen habe. Also wurde der entsprechende Dezernent um eine Stellungnahme gebeten. Er schrieb mir, es sei in der gegebenen Situation für ihn nicht erkennbar gewesen, ob es sich bei der vorgefundenen Situation um Unterricht gehandelt habe oder nicht. Mit anderen Worten, es war ihm nicht klar, ob und wenn ja, was er überhaupt gestört hatte. Vielleicht war das eine raffinierte Antwort, aber auf jeden Fall eine, die mich stutzig machte. Selbst der sozialintegrativste Unterricht setzt immer noch einen Lehrer voraus, der die Dinge in der Hand hat und in irgendeiner Weise

lenkt. Eine Situation, in der in der Schule Schüler und Lehrer zugegen sind, aber unklar bleibt, ob gerade Unterricht stattfindet oder nicht, wirft zumindest Fragen auf.

Aus denselben Gründen übrige ich mich auch nicht an der verbreiteten Polemik gegen den Frontalunterricht. Abzuschaffen ist keinesfalls der Frontalunterricht an sich, sondern nur schlechter Frontalunterricht. Es gibt aber auch guten. Das selbe gilt für Ganztagschulen, die auch nicht a priori gut sind, denn schlechte Ganztagschulen haben immerhin den Nachteil, dass sie den ganzen Tag schlecht sind.

Der dritte Punkt schließlich, der auf der Suche nach möglichen Gründen für das schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler bei Schulleistungsvergleichen von Bedeutung ist, besteht in der enormen Beschleunigung auch des Wissens in unserer Gesellschaft, die es immer schwieriger macht, einen Kanon zu formulieren. Dieses Problem müssen wir ernst nehmen. Fast täglich ist es zu erleben, wie schnell heute wichtige Wissens Elemente veralten und wie flüchtig Wissen geworden ist. Unter den Bedingungen, in denen es diese kurze Halbwertszeit von Wissen gibt, weiß man nie, wie belastbar und wie andauernd seine Gültigkeitsansprüche sind. Damit wird es zu einem großen Problem, schulische Lehrpläne zu entwickeln, d.h. vor allem die Stoffauswahl und ihre Kriterien bereiten Schwierigkeiten. Aus dieser Unsicherheit ist die Unfähigkeit der Lehrplangestalter zur Begrenzung hervorgegangen – und damit die ausufernde Stofffülle in unseren Lehrplänen und Rahmenrichtlinien. Die Kultusministerkonferenz hat sich diesem Phänomen eingehend gewidmet, allerdings vorrangig mit der Schreibweise des Wortes, die seitdem – für ein Kompositum nur konsequent – drei „f“ verlangt.

Überfrachtete Lehrpläne führen zu eher einer Erosion von Wissen und auch der Kulturtechniken als zu ihrer Manifestierung. Es ist nicht nur ärgerlich, dass die Kinder mit viel zu viel Stoff konfrontiert werden, sondern auch, dass sie in Bezug auf elementare Dinge nicht nachhaltig lernen. Wenn heute im Jahrgang 7 jemand dadurch auffällt, dass er nicht ordentlich lesen, schreiben und rechnen kann, dann muss ich als erstes die Frage stellen, warum das erst zu diesem Zeitpunkt auffällt. Das ist deshalb der Fall, weil die nötige Konzentration oder die klassischen Tugenden der Didaktik – nämlich Wiederholen, Festigen, Verknüpfen, Verweilen, Anwenden und

in Zusammenhänge Versetzen – aus dem Blick geraten sind. Denn noch ehe man sich auf etwas eingelassen hat und anfängt, es zu verstehen, droht die nächste Stoffeinheit – mit dem Ergebnis, dass wir auf lauter fragilen Steinen aufbauen und uns anschließend wundern, dass das Fundament brüchig ist.

Ich halte es also für einen ganz wichtigen Punkt auch für praktische innere Schulreformen, sich einer Lehrplanreform zuzuwenden – nicht nur wegen der rein materialen Substanz von Unterricht, sondern auch wegen der Lernlogik. Das ist deswegen so wichtig, weil man erst dann in Muße und Konzentration Dinge so durchdringen kann, dass wirklich beständiges und relevantes Wissen und Können daraus erwächst.

Wenn wir in den Kulturtechniken Lücken zulassen, funktioniert alles Weitere nicht. Bildung ist ein kumulatives Geschehen. Wenn die Kinder nicht zunächst einmal ordentlich und sicher lesen, schreiben und rechnen können, dann verlangsamt sich ihr individueller Bildungsaufwuchs.

Bestimmte Fragen der Gestaltung von Unterricht und der Entwicklung von Lehrplänen müssen also neu gestellt werden. Es geht dabei nicht um die unbewältigte Wissensmenge, sondern um die unbewältigte Beurteilung der Güte von Wissen. Wenn das so ist, dann sollte sich unser Interesse nicht darauf richten, welches Wissen wie schnell ungültig wird und veraltet, sondern welches Wissen *nicht* veraltet. Wie schnell veraltet z.B. die Wertgültigkeit der Grimmschen Märchen? Wie schnell veraltet das Alphabet? Wie schnell veraltet die Kenntnis wesentlicher Personen, Gestalten, Geschichten, Ereignisse der Bibel? Wie schnell veralten das kleine Einmaleins oder das Periodensystem der Elemente? Haben wir uns jemals mit einer Halbwertszeit für die Grundregeln der Logik vertraut machen müssen? Oder mit einer Korrektur dessen, was wir als Moralität bezeichnen? Auf diese Weise kann man jedenfalls herausfinden, was zu den Konstanten unserer Kultur gehört und sie zu einem soliden Bildungsfundament ausgestalten, auf dessen Grundlagen das, was sich an Dynamik und Beschleunigung gleichsam „darüber“ abspielt, souverän und gelassen beherrscht werden kann.

Eine ordentliche Schule muss frei sein von gesellschaftlichen Heilserwartungen. Dann muss man allerdings über den Kanon reden. In den 70iger Jahren habe ich

selbst aus der Ferne verfolgt, wie Vorwürfe an alle gerichtet waren, die überlegt haben, ob man nicht doch einen Kanon formulieren sollte. Da wurde z.B. nach der gesellschaftliche Legitimation gefragt (die niemand habe) oder der Vorwurf formuliert, das Streben nach einem schulischen Kanon sei nichts anderes als der Versuch, Herrschaftswissen zu reproduzieren. Heinz Elmar TENORTH hat darauf einmal sehr angemessen reagiert: Wenn die Suche nach einem verbindlichen und verlässlichen Kanon Ausdruck kultureller Willkür sei, dann plädiere er für den guten Sinn kultureller Willkür. Ich sehe das genauso, denn die Legitimation für den Kanon kann nur in unserer eigenen Kultur liegen, von ihr muss er abgeleitet sein, dann bedarf es dafür keines besonderen oder gar formellen Mandats.